



Childhood & philosophy

ISSN: 2525-5061

ISSN: 1984-5987

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rodriguez, Adolfo Agundez
Aportes de la filosofía para niños y niñas a la educación ecosocial
Childhood & philosophy, vol. 19, 2023, Enero-Diciembre, pp. 1-27
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.69544>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512074919001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

aportes de la filosofía para niños y niñas a la educación ecosocial

adolfo agundez rodriguez¹

université du québec à montréal, montréal, canada

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9552-9588>

resumen

Hoy en día, las personas cuentan con más información sobre la degradación ambiental que en ninguna otra época anterior. Esto no implica, sin embargo, que dicha cantidad de información tenga como consecuencia personas más comprometidas con las mejoras que, en términos de justicia ecológica, necesita el mundo contemporáneo. El ejemplo de la educación ambiental es paradigmático: la actual generación de jóvenes es, con creces y sin ningún género de dudas, la más conocedora y consciente de las problemáticas ambientales gracias, entre otras cosas, a la presencia desde finales del s.XX de la educación ambiental en la escuela primaria y secundaria; sin embargo, no se observan niveles de compromiso en temas ecológicos que sean significativamente mayores que los de antes, salvo cuando se trata de la práctica de los ecogestos. ¿Cómo ligar el conocimiento ambiental con un compromiso colectivo, político, ecosocial y ecociudadano? Para avanzar pistas de reflexión en torno a esta cuestión, en el marco del presente artículo presentamos, en primer lugar, los elementos que caracterizan la crisis ecosocial actual, para, en segundo lugar, abordar la crisis ecosocial como una crisis del saber y de la manera de entender el mundo. En tercer lugar, se presenta la crisis ecosocial como una crisis de *un* mundo que abre a la posibilidad de creación de nuevos mundos en el planeta. En cuarto lugar, se presenta la crisis ecosocial como una crisis de la educación contemporánea. En quinto lugar, resumimos los dos riesgos a considerar en el contexto de la práctica de la educación ecosocial: el riesgo de dogmatizar y el de culpabilizar a los individuos de las consecuencias de problemas que son globales. Por último, en la última sección se proponen algunas pistas que apuntan al programa de Filosofía para niños como un programa que puede apoyar la práctica educativa que necesita la actual crisis educativa y ecosocial.

palabras clave: ecociudadanía; educación ecosocial; filosofía para niños; crisis ecosocial; crisis educativa.

contributions of philosophy for children to ecosocial education

abstract

Today, people are better informed about environmental degradation than ever before. However, this does not imply that people are more engaged toward ecological issues nor are they more committed to achieve greater ecological justice. In this respect, environmental education is paradigmatic: the current generation of young people is, by far and without any doubt, the most knowledgeable and aware of environmental

¹ E-mail: a.agundez@usherbrooke.ca

problems thanks, among other things, to the presence since the end of the 20th century of environmental education in primary and secondary school. However, levels of commitment to ecological issues that are significantly higher than before are not observed, except when it comes to individual pro-environmental behavior. How to link environmental awareness with a collective, political, ecosocial and ecocitizen commitment? In order to advance avenues for reflection on this issue, firstly this article presents the elements that characterize the current ecosocial crisis. Secondly, it addresses the ecosocial crisis as a crisis of knowledge that ultimately points to the challenge of transforming the visions of the world. Thirdly, it considers the ecosocial crisis as an opportunity that opens up the possibility of creating new worlds on the planet. Fourthly, the ecosocial crisis is presented as a crisis of contemporary education. Fifthly, it summarizes the two risks to consider in the practice of ecosocial education: the risk of dogmatism and the risk of blaming individuals for global problems. Finally, some clues are proposed that point to the Philosophy for children program as a program that can support the educational practice needed by the current educational and ecosocial crisis, as well as limits recognized risks of ecosocial education.

keywords: ecocitizenship; ecosocial education; philosophy for children; ecosocial crisis; educational crisis

contribuições da filosofia para crianças à educação ecosocial

resumo

Hoje, as pessoas estão mais bem informadas sobre a degradação ambiental do que nunca. No entanto, isso não implica que as pessoas estejam mais engajadas em questões ecológicas nem mais comprometidas em alcançar uma maior justiça ecológica. O exemplo da educação ambiental é paradigmático: a atual geração de jovens é, de longe e sem dúvida, a mais conhecedora e consciente dos problemas ambientais, graças, entre outras coisas, à presença desde o final do século XX da educação ambiental no ensino fundamental e médio. No entanto, níveis de comprometimento com questões ecológicas significativamente maiores do que antes não são observados, exceto quando se trata de comportamento pró-ambiental individual. Como vincular a consciência ambiental a um compromisso coletivo, político, ecossocial e ecocidadão? A fim de avançar caminhos para a reflexão sobre esta questão, este artigo apresenta, em primeiro lugar, os elementos que caracterizam a atual crise ecossocial. Em segundo lugar, aborda a crise ecossocial como uma crise de conhecimento que, em última análise, aponta para o desafio de transformar as visões de mundo. Em terceiro lugar, considera a crise ecossocial como uma crise de *um* mundo que abre a possibilidade de criação de novos mundos no planeta. Em quarto lugar, a crise ecossocial é apresentada como uma crise da educação contemporânea. Em quinto lugar, resume os dois riscos a considerar na prática da educação ecossocial: o risco do dogmatismo e o risco de culpar os indivíduos

pelos problemas globais. Finalmente, são propostas algumas pistas que apontam para o programa de Filosofia para crianças como um programa que pode apoiar a prática educativa necessária pela atual crise educacional e ecossocial, bem como limitar os riscos reconhecidos da educação ecossocial.

palavras-chave: ecocidadania; educação ecossocial; filosofia para crianças; crise ecossocial; crise educacional

aportes de la filosofía para niños y niñas a la educación ecosocial

introducción. la educación ecosocial

Hoy en día, las personas cuentan con más información sobre la degradación ambiental que en ninguna otra época anterior. Esto no implica, sin embargo, que dicha cantidad de información (disponible, pero no así necesariamente asimilada) tenga como consecuencia personas más comprometidas con las mejoras que, en términos de justicia ecológica, necesita el mundo contemporáneo. El ejemplo de la educación ambiental es paradigmático: la actual generación de jóvenes es, con creces y sin ningún género de dudas, la más conocedora y consciente de las problemáticas ambientales gracias, entre otras cosas, a la presencia desde finales del s.XX de la educación ambiental en la escuela primaria y secundaria; sin embargo, no se observan niveles de compromiso en temas ecológicos que sean significativamente mayores que los de antes (la investigación confirma), salvo cuando se trata de la práctica de los ecogestos, término de uso habitual en el campo de la educación ambiental, que sirve para definir acciones cotidianas con las que compensar la degradación de la naturaleza a causa de la actividad humana.

La práctica de ecogestos supone el avance más extendido y el éxito más evidente de la educación ambiental en sus 50 años de existencia y presencia en la mayoría de los sistemas de enseñanza obligatoria del mundo. El reciclaje o el ahorro de agua en los hogares son ejemplos de ecogestos conocidos y practicados por la mayoría de las personas. Estos ecogestos deben ser reconocidos como gestos *necesarios* para preservar el equilibrio de los ecosistemas; sin embargo, no son gestos *suficientes* para responder

a las exigencias ambientales del mundo contemporáneo, por quedar reducidos al ámbito de la acción individual en el contexto de la vida privada y doméstica. Es por ello que las personas del campo de estudio y práctica de la educación ambiental (investigadoras, militantes, profesores, etc.), se preocupan por los pasos a dar para ir más allá de los ecogestos. De ahí que una de las cuestiones principales que se trata de responder concierne la manera de educar para que los niños, niñas, jóvenes y adultos, además de estar muy informados sobre las problemáticas ambientales, hagan de esa información el motor de un compromiso que supera el contexto de la vida doméstica para adentrarse en el espacio público; es decir, se trata de buscar la manera de ligar el conocimiento con un compromiso que es colectivo y político, por imbricarse en la vida en la polis, un compromiso que es ecosocial y ecociudadano.

Por otra parte, desde hace décadas, es de común acuerdo reconocer que las problemáticas ambientales son indisolubles de las problemáticas sociales. Si tomamos el ejemplo del cambio climático, no se trata solamente de atenuar el aumento de temperaturas para preservar la naturaleza, sino de hacerlo, entre otras cosas, para evitar la aniquilación de extensas zonas de cultivos milenarios y la miseria consecuente en forma de desempleo, de hambruna y de guerras climáticas que provocan migraciones masivas no deseadas y atentados contra la dignidad humana en las fronteras de los países menos afectados, al menos de momento, por la metamorfosis del clima.

Resumiendo. Por un lado, la educación ambiental pretende superar el compromiso y la acción individuales para tender al compromiso social y ciudadano. Por otro lado, se entiende que las problemáticas ambientales y sociales son indisociables. De ahí que, en el contexto de la educación ambiental contemporánea, más que hablar de una *educación ambiental* enfocada exclusivamente al estudio y la preservación de la naturaleza, se hable de una *educación ecosocial* que se extiende a los individuos y a las sociedades humanas como partes integrantes de los ecosistemas, sean éstos rurales o urbanos.

De ahí que, en el contexto de la educación ecosocial se planteen, entre otras, las siguientes preguntas. ¿Cuáles son los enfoques, la finalidad y los objetivos pedagógicos que mejor responden a la exigencia de preparar personas ecosocialmente comprometidas?; ¿qué tipo de formación necesitan los educadores y educadoras ecosociales para trabajar por la consecución de esta finalidad formativa?; ¿qué tipos de contenidos deben considerarse en los cursos de formación ecosocial?; ¿de qué manera deben ser abordados dichos contenidos?; ¿cómo conectar la información tratada con el compromiso ecosocial y ecociudadano?; ¿cómo transformar la cada vez más preocupante situación de degradación ecosocial gracias a la intervención educativa?

La mayoría de los enfoques que abordan estas cuestiones desde el campo de la educación ecosocial apuntan a un cambio de paradigma necesariamente ético, donde la filosofía juega un rol de primer orden; se trata de enfoques que, además de promover el paso de una educación ambiental a una educación ecosocial, sitúen los valores del ser humano junto a la razón, ambos en relación y entendidos como partes inseparables del discurso científico ecosocial, entendiendo que ambos son necesarios para la construcción del conocimiento que necesita la educación ecosocial para progresar.

La filosofía, por su parte, en su afán de responder a las grandes cuestiones de la sociedad contemporánea (cuestiones socialmente vivas), incluye los aspectos y las problemáticas ecosociales en su discurso desde hace décadas, dando lugar a una rama de la filosofía, la ecosofía o ecofilosofía, que nosotros llamaremos, en coherencia con el discurso presentado, filosofía ecosocial. La filosofía ecosocial es una vertiente de la reflexión filosófica que se centra en los procesos del pensamiento que pueden proporcionarnos una nueva y mejor visión del mundo, gracias a la cual ir a la raíz de las problemáticas ecosociales, con el fin de comprenderlas mejor y contribuir a la elaboración de respuestas a las mismas (Skolimowski, 2017). En esta línea se sitúan los trabajos de los autores que apoyan el discurso del presente artículo dividido en cinco secciones y una conclusión. En la primera sección, se presentan los elementos que caracterizan la crisis ecosocial actual. En la segunda, se aborda la crisis ecosocial como una crisis del saber y de la manera de entender el mundo. En la tercera, se presenta la

crisis ecosocial como una crisis de *un* mundo que abre a la posibilidad de creación de nuevos mundos en el planeta. En la cuarta, se presenta la crisis ecosocial como una crisis de la educación contemporánea. Por último, en la quinta sección, que desemboca en la conclusión, se presenta el programa de Filosofía para niños como un programa que puede apoyar la educación que necesita la actual crisis educativa y ecosocial.

la crisis ecosocial: suicidio colectivo y ecocidio

La sociedad contemporánea está inmersa en una gravísima crisis ecosocial (Kempf, 2007 y 2009; Walter, 2009), caracterizada por problemáticas ambientales y sociales que están directamente interrelacionadas. Entre las primeras, encontramos desde la contaminación del agua y la deforestación, hasta la disminución de reservas de agua dulce y de la capa de ozono o la sobreproducción de desechos, la extinción de especies marinas por la sobrepesca o la degradación acelerada de los suelos en muchos lugares del mundo. Asociadas a estas problemáticas ambientales aparecen, entre las segundas, problemáticas sociales tales como la degradación de la calidad de vida y de las relaciones sociales, el aumento de la pobreza y la desigualdad, y las migraciones climáticas, por ejemplo. Lo cual lleva a afirmar a Clover, De O. Jayme, Hall y Follen (2013), que la crisis ecosocial es una crisis multifacética, a la vez local y global, que afecta todos los aspectos de nuestras vidas: nuestra salud, la calidad del medio ambiente, nuestros modos de subsistencia, nuestras prácticas culturales y políticas. De hecho, la crisis ecosocial es una crisis estructural, política e ideológica, sólidamente incrustada en nuestro modo de pensar y relacionarnos entre nosotros y con la naturaleza (Acosta, 2010; Lange, 2010; Left, 2004; Clover, Jayme, Hall y Follen (2003).

La crisis ecosocial es global y afecta a todo el planeta. Un estudio de la revista Science menciona que todos los sistemas sin excepción están cambiando para adaptarse al cambio climático (Scheffers, De Meester, Bridge, Hoffmann, Pandolfi, Corlett, Butchart, Pearce-Kelly, Kovacs, Dudgeon, Pacifici, Rondinini, Foden, Martin, Mora, Bickford y Watson, 2016). La amplitud y la gravedad de la crisis ecosocial empuja a los

investigadores e investigadoras ambientales a hablar de una nueva era histórica, el antropoceno, caracterizada por una metamorfosis del mundo (Beck, 2015). Las causas apuntadas están siempre relacionadas con las acciones humanas enfocadas al desarrollo ilimitado preconizado por el neoliberalismo. El concepto de metamorfosis del mundo hace referencia a transformaciones drásticas y bruscas, a acontecimientos descabellados que hasta hace muy poco tiempo eran absolutamente impensables y que, sin embargo, forman parte fundamental de la realidad de hoy en día. Se trata, por tanto, de sucesos cuya probabilidad de ocurrir era, hasta “ayer mismo”, casi nula. En este sentido, el cambio climático, es uno de los elementos principales de esta metamorfosis del mundo, de la crisis ecosocial que preside el antropoceno y del proceso de suicidio colectivo en el que estamos inmersos. En efecto, el ritmo acelerado de calentamiento climático, que ha llegado a una tasa del 6% en el año 2013 y ha registrado records de temperaturas en casi todos los meses de los años 2019-2022 desde que se tienen registros, es el síntoma más claro y tangible de este suicidio colectivo. Este calentamiento está ya amenazando la vida de decenas de especies sobre el planeta (Hansen, Kharecha, Sato, Masson-Delmotte, Ackerman, Beerling y al., 2013). El modelo de vida capitalista según la lógica neoliberal sería la causa primera de esta crisis ambiental (Chomsky, 2013; Riechmann, 2015), donde los más pobres y los más vulnerables son las primeras víctimas (Tanuro, 2009), por ejemplo, por el riesgo de falta de agua que podría afectar hasta a tres mil millones y medio de personas durante las próximas décadas. Este y otros elementos relacionados con el calentamiento de la Tierra permiten vislumbrar un siglo XXI donde el mundo será progresivamente más caótico, más injusto, más conflictivo y más violento, tal y como se está ya viendo hoy en día.

Este estado de urgencia descrito por Tanuro (*Ibid.*) motiva a Riechmann (*Ibid.*) a hablar, más que de un suicidio colectivo, de un genocidio de una parte importante de la población humana, la de los más pobres que carecen de medios y mecanismos para adaptarse y protegerse de los efectos de la crisis ecosocial que amenaza sus vidas. La desaparición de acuíferos y de cultivos a causa de esta crisis, así como el aumento

estimado de temperaturas entre 2.5 y 7.8 grados Celsius durante el presente siglo, lleva a la comunidad científica a predecir que, en cada década del siglo XXI, medio millón de seres humanos morirán a causa de la crisis ecosocial y del cambio climático global (Turner, 2014). A pesar de los cambios observados en ciertos hábitos de vida, tales como la reducción del consumo de plásticos o la práctica del reciclaje, se constata que la crisis ecosocial continúa agravándose (Clover, 2013), lo cual indica que estos cambios individuales de hábitos de vida no son suficientes para paliar sus efectos. Las respuestas individuales no son válidas para solucionar problemáticas que son globales. Las respuestas deben, por tanto, ser políticas e implicar a la ciudadanía. En lo que se refiere al cambio climático, por ejemplo, Anderson y Bows (2011) proponen que, a fin de evitar la catástrofe, los países ricos, en lugar de aumentar sus emisiones de gases con efecto invernadero a un ritmo del 6% al año, deberían más bien reducir sus emisiones entre un 8 y un 10% al año. Estos datos han sido actualizados en función de la evolución del cambio climático a lo largo de la década 2011-2021. De este modo, el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC, 2022) incita a la comunidad internacional a reducir las emisiones de un 43% para el año 2030 y en un 84% para el año 2050. Según el IPCC (2022), estos objetivos solo podrán cumplirse modificando radicalmente el actual sistema de producción y consumo de corte neoliberal. En esta misma línea, muchos autores y autoras defienden que la lucha contra los efectos de la crisis ecosocial debe ser asumida en su mayor parte por los países ricos, que han sido los grandes beneficiados por el modelo de desarrollo capitalista (Tanuro, 2009; Martínez-Alier, 2011; Riechmann, 2015). Además, la intervención de la sociedad civil en la toma de decisiones es un elemento clave del cambio necesario y deseado, gracias al desarrollo de una ecociudadanía crítica con el sistema y creativa en la búsqueda de alternativas.

En este contexto de crisis ecosocial, además de ser cuestionado el modelo de las sociedades capitalistas, es también cuestionado el modelo de saber que las preside. Se considera que ambos, modelo social y de conocimiento buscan el desarrollo ilimitado como finalidad última.

la crisis ecosocial: crisis del saber y de la manera de entender el mundo

Para Left (2004), la crisis ecosocial es una crisis del saber que requiere una racionalidad écosocial. Según el autor la crisis ambiental [ecosocial] cuestiona tres aspectos de la modernidad: 1) el entendimiento y la manera de pensar el mundo; 2) la ontología, la epistemología y la ética con las que la civilización occidental ha aprehendido al ser, los entes y las cosas; 3) la ciencia y la razón tecnológica con las que ha sido dominada la naturaleza y ha sido economizado el mundo moderno.

En este sentido, los saberes científicos (la racionalidad científica), que han asegurado su supremacía hasta el momento en virtud de una supuesta objetividad, no deben ser los únicos saberes considerados para caracterizar el saber útil y necesario para repensar y reconfigurar el mundo metamorfoseado por la crisis ecosocial en las sociedades postmodernas. Según Left (2004), la crisis ecosocial es una oportunidad de de-construir el pensamiento humano producido en el pasado, con el fin de construir una historia socio-ambiental a través de una nueva racionalidad ecosocial que se apoye en los saberes históricamente negados por la racionalidad occidental dominante. Se trata, por tanto, de una racionalidad alternativa. De este modo, Left (2004) propone cuestionar las ciencias modernas que han conducido a un mundo no durable. El autor invita a interesarse por conocimientos inéditos, conocimientos no imaginados en el pasado. Su propuesta se basa en acoger la “no verdad”, el “no saber”, la incertidumbre, lo que no está determinado. En este sentido, el discurso de Left (2004) se abre a la posibilidad de construir nuevas verdades, otros conocimientos, otros devenires y otros futuros.

En su concepción de la crisis del saber científico asociada a la crisis ecosocial planteada por Left (2004), el autor coincide con Skolimowski (2017), que plantea que las acciones ambientales están errando porque se integran en una cosmovisión capitalista que no cuestiona el sistema que provoca el desastre ecosocial. Mientras esta cosmovisión capitalista no se transforme, las acciones ambientales no atacarán la raíz de las problemáticas ecosociales que enfrentamos hoy en día. La cosmovisión

capitalista se basa y se nutre al mismo tiempo de la filosofía mecanicista y positivista dominante desde el s. XVIII. En este contexto, la primacía de la razón es absoluta y está desconectada de los valores humanos, tales como la solidaridad, el compromiso, la austeridad y la dignidad humana en el sentido que hemos señalado anteriormente. Estos valores serán centrales junto a la razón, en vistas a pensar el mundo de otra manera, guiados por una suerte de razón cordial en el sentido de Cortina (2007). La razón cordial aúna la capacidad de pensar y argumentar, con los valores y la compasión por la humanidad y los demás seres vivos, en la misma línea que la propuesta de Skolimowski (2017). Las acciones ecociudadanas ligadas a esta razón cordial tendrán como referentes a todas las ciudadanas y los ciudadanos del planeta, así como a todo el mundo vivo y no vivo. Serán, por tanto, acciones cosmopolitas enfocadas a una transformación del orden internacional, en sus dimensiones económica, política, ética y social. La finalidad última de la educación ecociudadana será contribuir a dicha transformación con vistas a evitar el colapso ecosocial que se anuncia desde el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático, en los seis informes de evaluación realizados entre 1990 y 2022.

La crisis ecosocial, al metamorfosear nuestros territorios de vida, tiene un gran potencial para transformar nuestra cosmovisión del mundo, es decir, para transformar nuestra manera de ser, estar y vivir en el mundo, así como de pensarlo en el presente y de imaginarlo y predecirlo en el futuro (Beck, 2015). Cabe preguntarse con Beck (2015) acerca de la manera en que la crisis ecosocial está no solamente metamorfoseando el panorama natural de la Tierra, sino también el orden político y social, a nivel macro - internacional-, meso -nacional- y micro -municipal, comunitario, local-. ¿Cómo puede intervenir la crisis ecosocial en nuestra manera de influir en el mundo desde estas tres esferas, para transformarlo a través de la política y la acción social?

La metamorfosis provocada por la crisis ecosocial exige conceptualizar el mundo de otra manera, para afrontar desde ahí la supervivencia. Aunque el objetivo aparente de las reuniones internacionales sobre el medio ambiente y el clima es alcanzar acuerdos para situarnos como humanidad frente a la crisis ecosocial y al

cambio climático, la realidad es que los acuerdos responden a los intereses de las naciones -no del mundo- y de sus habitantes -no de la humanidad en su conjunto y de los sistemas de vida donde se integra-. Mientras la postura adoptada en las diferentes convenciones se encuadra en un nacionalismo metodológico, la postura propuesta desde una comprensión de la crisis ecosocial como agente de metamorfosis del mundo sería la de un cosmopolitismo metodológico y una visión cosmopolita (Beck, 2015). Las reuniones internacionales sobre el medio ambiente y el clima reflejan de forma paradigmática el fracaso de una manera de actuar nacional, local y controlada en un mundo cosmopolita, que es, en verdad, desequilibrado y global:

El peligro que constituye [la crisis ecosocial y] el cambio climático nos enseña que la nación no es el centro del mundo. El mundo no gira alrededor de la nación, sino que las naciones giran alrededor de las nuevas estrellas fijas: el mundo y la humanidad (Beck, 2015, p. 20).

Los espacios de acción que requiere la crisis ecosocial, para ser eficaces, deben ser cosmopolitas. Estos espacios de acción cosmopolitas se convierten así en espacios de nuevas oportunidades:

[...] para comprender cabalmente esa metamorfosis no solo hay que explorar la disolución de la realidad sociopolítica, sino que también hay que centrarse en los nuevos comienzos, en lo que está empezando a surgir y en las futuras normas y estructuras (Beck, 2015, p. 31).

Al igual que señala Left (2004), para Beck (2015) estos espacios de acción cosmopolitas son espacios de oportunidades para comprender cómo la crisis ecosocial afecta a la configuración del mundo, para, desde esa comprensión, buscar las maneras de transformar la presente realidad ecosocial de crisis a través de la acción política y ciudadana -ecociudadana-. Oportunidades para crear nuevas leyes y declaraciones -por ejemplo, una Declaración común de interdependencia que substituya a las Declaraciones de independencia de las naciones- mercados, tecnologías, concepciones de la nación y del estado, modelos urbanos, colaboraciones internacionales (Beck, 2015), así como nuevas maneras de asociarse y convivir, de organizarse localmente, de consumir, de transportarse, de trabajar. Oportunidades también para redefinir los valores humanos, de solidaridad y compromiso -cosmopolitas-, de dignidad -de la humanidad entera y no solamente de los individuos--, de austeridad --en las formas,

pero no en los fines-. En este sentido, la crisis ecosocial señala el rumbo a seguir y los espacios de acción cosmopolita aseguran el éxito de la acción internacional, así como de la acción local.

la crisis ecosocial: crisis de un mundo y crecimiento de nuevos mundos

En el contexto de la crisis ecosocial que estamos describiendo, Morin y Viveret (2011) no hablan del fin *del* mundo, sino del fin de *un* mundo: el mundo capitalista alimentado por una suerte de saber mutilado que ha conducido a la crisis ecosocial. Frente a este fin de un mundo, saliéndose de la lógica capitalista de desarrollo, se abren paso nuevas maneras de pensarlo y organizarlo, por ejemplo, la corriente latinoamericana del Buen Vivir.

Desde la línea de pensamiento del Buen Vivir se cuestiona el modelo de desarrollo que viene de la mano de la noción de bienestar predominante en occidente (Gudynas y Acosta, 2011). El Buen Vivir invita a reforzar las identidades y las culturas locales y se inscribe en una pluralidad de propuestas. En la misma línea de pensamiento que Left (2004), el Buen Vivir propone la descolonización del pensamiento y el respeto a la diversidad cultural, cuestionando de esta manera también la hegemonía cultural occidental. El Buen Vivir aparece como un movimiento latinoamericano que promueve la democracia ecológica y la transformación de las relaciones entre los seres humanos y la tierra, a través de una nueva racionalidad al estilo de la propuesta por Left (2004) y según un proceso de descolonización de la manera de pensar y actuar en el mundo.

El pensamiento del Buen Vivir se ha materializado en las constituciones ecuatoriana (Constitución de Montecristi) y boliviana. Si bien hay diferencias entre ambas constituciones (Gudynas, 2011), en las dos se presentan las bases que rigen la vida en comunidad y los derechos que son tanto derechos humanos como derechos de la naturaleza y la Tierra. Cada derecho tiene un correlato en la sección de responsabilidades. Tanto los derechos como las responsabilidades están vinculados a la noción de desarrollo que se defiende en las dos constituciones. En la constitución

ecuatoriana se precisa que los derechos de la naturaleza están relacionados con el respeto integral de su existencia, de su estructura y de todos sus procesos vitales y evolutivos (Gudynas, 2011). La restauración integral de la naturaleza es también un derecho reflejado en la constitución. Los derechos de la naturaleza son un paso adelante frente a los derechos humanos de tercera generación, que solo contemplan el derecho de los seres humanos a un ambiente limpio.

El Buen Vivir defiende la descolonización de la sociedad y un bienestar que no es igual al concepto de bienestar occidental. En esta lógica es fundamental el diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes del pensamiento universal. Es también fundamental romper con la lógica que equipara el desarrollo humano exclusivamente al desarrollo material. A cambio, es una propuesta que apuesta por la riqueza en forma de reconocimiento social, de cultura, de códigos de conductas éticas, de valores humanos y de relaciones espirituales con la sociedad y la naturaleza (Acosta, 2010).

El Buen Vivir es una propuesta socio-biocéntrica (Gudynas, 2011), donde no existen los conceptos de desarrollo, de crecimiento económico y de progreso (Sauvé y Orellana, 2014). Se defiende una organización de la sociedad y la economía preservando la integridad de los recursos naturales, mejorando las condiciones de todos los habitantes de planeta. Esta propuesta implica, por tanto, des-mercantilizar la naturaleza, evitar su privatización (por ejemplo, del agua y de otros recursos) y asegurar la supervivencia de los ecosistemas.

El movimiento del Buen Vivir no puede considerarse como una propuesta aislada de otras que provienen del mundo occidental y que apuntan en la misma dirección (Gudynas, 2011; Vanhulst y Beling, 2013), tales como la ecología profunda de Naess (1973), que al igual que el Buen Vivir defiende el valor intrínseco de la naturaleza, o las corrientes ecofeminista (Shiva, 1998), de decrecimiento (Latouche, 2007 y 2010; Taibò, 2009 y 2010) y altermundista, que cobran vigencia en la actualidad y proponen descolonizar el pensamiento y abrirse a las alternativas a otras formas de pensamiento y desarrollo no capitalistas y feministas. En este sentido, Sauvé y Orellana (2014) afirman que el Buen Vivir puede inspirar otras corrientes hermanas, tales como

la del ecodesarrollo, la ecología política, la ecología social, la democracia ecológica, el ecosocialismo y la de la economía de los pies desnudos y el desarrollo a escala humana.

Si el Buen Vivir se queda encerrado en sí mismo como propuesta puramente indigenista y sin relacionarse con estas otras corrientes del pensamiento, corre el riesgo de caer en el reduccionismo y en la sobrevalorización de las culturas indígenas como culturas superiores a otras (Stefanoni, 2012). En su versión más radical, el Buen Vivir se sitúa en un lugar diametralmente opuesto a la modernidad y sostiene la causa antimoderna-anticolonial, convirtiéndose en lo que se viene llamando “pachamamismo” o “postmodernismo del buen vivir”. Según Vanhulst y Beling (2013), esta versión radical del buen vivir resulta menos interesante por ser incompatible con la pluralidad. También es reductora en el sentido de circunscribir el Buen Vivir a una sola región, latinoamericana, negando la posibilidad de reproducir el movimiento en otros lugares del mundo. En esta versión, el Buen Vivir queda encerrado en la dicotomía universalismo-particularismo que podría dejarle fuera del debate mundial sobre el desarrollo. Frente a esta postura radical, la postura moderada del Buen Vivir se integraría, por un lado, en el discurso del desarrollo sostenible, ya que propone una manera específica de relación y dependencia mutua entre la humanidad y la naturaleza; por otro lado, el Buen Vivir se posicionaría, al mismo tiempo, como una proposición en ruptura con el desarrollo sostenible por defender un modelo alternativo de desarrollo y una visión pluricultural de los Estados y del mundo (Vanhulst y Beling, 2013).

Aparte del riesgo de reduccionismo que corre el Buen Vivir, otra crítica que se hace a su puesta en práctica en los gobiernos de Ecuador y Bolivia, es que el movimiento no ha sabido romper con la lógica extractivista de los recursos naturales como fuente de creación de riqueza. Es lo que Stefanoni (2012) llama neoextractivismo distribuyendo las ganancias. La eficacia práctica del Buen Vivir para responder a las crisis contemporáneas está aún por demostrar. Para constituirse en una voz con peso en la escena internacional, el Buen Vivir debe definir mejor sus políticas y propuestas prácticas, sus aplicaciones concretas. Según el autor, es adoptando una postura

moderada y dialógica con otras corrientes del pensamiento contemporáneo afines al Buen Vivir que esta corriente de pensamiento entrará de lleno en la escena de la política ecológica y en el debate sobre el desarrollo, alejándose de una visión que implique y postule un retorno nostálgico a un pasado remoto (Vanhulst y Beling, 2013). Es así como el Buen Vivir se convierte en una vía alternativa de civilización, en continuidad y en tensión con el desarrollo sostenible.

En el mismo sentido que Vanhulst y Beling (2013), Sauvé y Orellana (2014) sitúan el Buen Vivir como una postura crítica con el desarrollo sostenible y el capitalismo verde. Para estas dos autoras, mientras que el desarrollo sostenible defiende la lógica del crecimiento económico en forma de economía verde, el Buen Vivir se propone como “un espacio de reconstrucción del mundo y de reformulación de los modos de vida en los ecosistemas” (p. 4, traducción libre). En este sentido, el Buen Vivir es un espacio donde también pueda repensarse la educación contemporánea: la propuesta del Buen Vivir invita a la realización de un proyecto educativo incompatible con un programa de educación inspirado en el desarrollo sostenible entendido como “un proyecto antropocentrista y pragmático, esencialmente económico y representante de la ideología de resignación política ante el capitalismo neoliberal triunfante” (Felli, 2008, p. 91, en Sauvé y Orellana, 2014, p. 10). Frente a esta educación para el desarrollo sostenible, el Buen Vivir promueve una educación que es ecosocial y cuya finalidad es la formación de los ciudadanos y las ciudadanas en esta lógica del Buen Vivir y de otros movimientos asociados. Entre otras cosas, gracias a la educación (universal y completamente gratuita) los ciudadanos y las ciudadanas podrán valorar esta nueva manera socio-biocéntrica de apreciar el mundo y actuar en consecuencia.

la crisis ecosocial: crisis de la educación contemporánea

Meira Cartea (2009) y Gutiérrez Bastida (2011 y 2012), plantean que la crisis ecosocial es también una crisis de un modo y un sistema educativos neoliberales, que han dominado la educación en la segunda mitad del s.XX, sin interés ni eficacia por

favorecer la reflexión y la acción que puedan generar la transformación social necesaria para contrarrestar la crisis ecosocial. La educación neoliberal basada en la transmisión de saberes requeridos para mantener el *statu quo* y la sociedad neoliberal tal cual ha sido pensada, no favorece la acción ecociudadana que requiere la crisis ecosocial para ser revertida. Esta educación está organizada en función de las necesidades del mercado de trabajo y se centra, por tanto, en la transmisión de saberes tecnológicos y de las ciencias experimentales, dejando de lado cada vez más las ciencias humanas, en particular la filosofía.

Observando más detalladamente el campo específico de la educación ecosocial, encontramos la existencia de dos enfoques predominantes. Desde el primero se entiende que la educación ecosocial está al servicio del desarrollo sostenible. Desde el segundo la finalidad de la educación ecosocial es la transformación del sistema socio-económico y político dominante para paliar los efectos de la grave crisis ecosocial que vivimos hoy en día. El enfoque para el desarrollo sostenible no es crítico con el sistema neoliberal dominante y promueve la conservación del medio ambiente y la solución de los problemas ambientales recurriendo principalmente a los avances tecnológicos y a las acciones individuales. Es, por tanto, un enfoque que promueve los ecogestos, entendidos como acciones individuales restringidas a la vida privada.

Por el contrario, el segundo enfoque por la transformación del sistema neoliberal dominante está en consonancia con la reflexión sobre la crisis ecosocial presentada en la primera parte de este texto. Se trata de un enfoque cuya finalidad es poner en marcha un proceso de educación política en el sentido de Freire (1970), un proceso educativo no neutral, ya que es crítico con el *statu quo* y busca su transformación, y que responde al momento histórico en el cual está integrado, es decir al contexto de la creciente crisis ecosocial y la consecuente metamorfosis del mundo. Es un enfoque integrado en la pedagogía crítica cuya finalidad es la concientización ciudadana tendente a la transformación del sistema neoliberal dominante y de las actuales democracias de los países que acaparan el poder político internacional y controlan las fuerzas del mercado y la desigual distribución de la riqueza.

Es un enfoque que busca la construcción y práctica de una nueva democracia ecosocial inclusiva, que integra diferentes cosmovisiones y maneras de pensar el mundo. En contraste con el enfoque individualista del desarrollo sostenible, las acciones promovidas desde este enfoque son acciones políticas que implican a los grupos sociales y a las comunidades más que a los individuos. Desde este enfoque se cuestiona la lógica de crecimiento económico que impera en el mundo contemporáneo. Las alternativas al crecimiento económico están por tanto en el centro de la propuesta educativa, siendo incluso definidas en términos de decrecimiento (Latouche, 2007 y 2010; Taibò, 2009 y 2010). Los valores esenciales promovidos serán aquéllos que permitan la evolución hacia democracias écosociales (Löwy, 2011). La solidaridad entre todos los seres humanos del planeta es un valor central, entendiendo que se desarrolla en un espacio compartido con las demás especies animales y vegetales. Se trata, por lo tanto, de una solidaridad cosmopolita que se integra bien en el cosmopolitismo metodológico de Beck (2015). A partir de esta solidaridad cosmopolita es posible defender la idea de que la naturaleza no es un recurso a explotar, sino un espacio de vida común compartido donde los seres humanos entran en relación con los demás seres vivientes en sus ecosistemas de pertenencia. En relación con la solidaridad cosmopolita, la justicia social cosmopolita es otro valor central que guía el imperativo de la vida digna para todos los seres humanos en sus ecosistemas. Por ello, este enfoque de la educación écosocial, que podemos definir como un enfoque con orientación ciudadana (Agundez-Rodríguez, 2017), es una forma de lucha contra las desigualdades de toda índole en el mundo entero.

riesgos de la puesta en práctica de la educación écosocial con orientación ciudadana²

Desde los años 2010, el desarrollo de la educación écosocial con orientación ciudadana es notable. Sin embargo, la observación sistemática ha conducido a la consideración de dos riesgos a considerar en su puesta en práctica: el peligro de

² Los contenidos de esta sección están inspirados de una sección de un capítulo de libro: Agundez-Rodríguez (2017). El discurso presentado en este capítulo, centrado en la educación relativa al consumo, se transpone y adapta aquí al contexto más general de la educación écosocial.

dogmatizar y de culpabilizar a los individuos de las consecuencias de la crisis ambiental y climática Agundez-Rodriguez (2017).

Para prevenir el riesgo de dogmatismo, es necesario privilegiar y suscitar análisis complejos de la situación ambiental y climática, que alimenten la reflexión personal y en grupo. La organización de la práctica de la educación écosocial con orientación ciudadana en patrones interdisciplinarios, puede ayudar en este sentido (Bonil, Calafell, Fonolleda, Quérol et Pujol, 2013). Estos patrones permiten relacionar los conceptos con los significados, permitiendo la construcción de una visión holística y compleja de la situación, no reductora a una o algunas dimensiones. El desarrollo de esta visión compleja y holística abre a la posibilidad de situarse de diversas maneras frente a la crisis ambiental y climática y de actuar en consecuencia, previniendo de este modo la transmisión dogmática de una manera única de entender la crisis y actuar frente a ella.

En este sentido, Bonil et *al.* (2013) previenen también frente a los enfoques simplistas de la educación écosocial, que presentan la crisis ambiental y climática como un peligro para los individuos y la humanidad; peligro del cual hay que protegerse gracias a la educación. Según esta lógica, las respuestas a la crisis ya están determinadas de antemano y los educadores y educadoras son los detentores de las mismas. En contraposición, un enfoque complejo y no dogmático de la educación écosocial, abre a un mundo de soluciones y oportunidades de repensar y reorganizar el mundo.

De este modo, la orientación ciudadana de la educación écosocial debe considerar las tensiones intrínsecas a un análisis complejo de la crisis ambiental y climática: tensiones entre el ser humano y la naturaleza; entre la naturaleza y la cultura; entre el desarrollo y el medio ambiente; entre el bien común y el bien privado; entre los hábitos de vida y los valores; etc. Este enfoque llama al desarrollo de la capacidad de reflexión de los individuos en condiciones (educativas) favorables para ello (Agundez-Rodriguez, 2015).

En cuanto al riesgo de culpabilizar al individuo de los problemas écosociales, Lago (2013) pone en evidencia el error que consiste en promover soluciones

individuales para problemas que son globales (como lo son los problemas écosociales). En la educación ecosocial, las relaciones causa-efecto entre el comportamiento de los consumidores (individuos) y las problemáticas écosociales son a menudo consideradas evidentes, sin recurrir a un análisis previo acerca de la parte de responsabilidad que tienen en la crisis ecosocial los individuos, las colectividades y el propio sistema sociopolítico. El resultado equivale a pretender sostener el Everest (los problemas planetarios) con un palillo (el individuo responsable). En esta situación, el individuo pueden desarrollar un sentimiento de culpabilidad que, en el mejor de los casos, puede conducirlo a adoptar gestos individuales (ecogestos), tales como cerrar el grifo del agua al lavarse los dientes, llevar bolsas de tela para hacer las compras o hacer un donativo a una ONG para redistribuir la riqueza a través de la caridad. El conjunto de estas acciones contribuye a la buena conciencia de los individuos. A pesar de ello, el sentimiento de culpabilidad también suele venir acompañado de un sentimiento de impotencia para implicarse en otro tipo de acciones de mayor envergadura, colectivas y ecociudadanas, que reivindiquen los cambios sociales, económicos, políticos y legales necesarios para contrarrestar la crisis ecosocial.

Los problemas globales necesitan soluciones políticas y ciudadanas, es decir, soluciones colectivas y sistémicas. Lo cual no implica que haya que desvalorizar las acciones individuales, los ecogestos, igualmente necesarios, pero con un impacto limitado en la resolución de problemas globales. Además, la acción ciudadana en grupo sostiene las acciones individuales a largo plazo (Marleau, 2010), tanto de los jóvenes de secundaria (Pruneau, Gravel y Ouattara, 2002), como de los adultos en contexto de educación no formal (Vautour, Pruneau, Auzou y Prévost, 2009). El ciudadano implicado en la acción común y comprometido con la transformación ecosocial tiende a aplicar en la vida cotidiana los principios que defiende en la plaza pública. Por contra, las prácticas individuales sin compromiso ciudadano pueden caer fácilmente en el olvido, al perder fácilmente sentido como acciones separadas de la lógica de la sociedad de hiperconsumo. El individuo que se siente solo frente a la defensa de una causa global puede acusar una suerte de fatalismo que le conduzca a la

inacción. Es por tanto probable que el individuo que adopta ecogestos en su vida cotidiana, incluso estando convencido de la pertinencia a seguir realizándolos, abandone su acción a corto o medio plazo al sentir que sus acciones no son apoyadas por el conjunto de su comunidad de pertinencia.

En la línea de la educación écosocial que hemos presentado se aboga y propulsa un pensamiento complejo que, además de crítico, sea fundamentalmente creativo y cuidante. De ahí que, el programa de Filosofía para niños (FpN, Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980; Lipman, 1988) aparezca como un programa que puede facilitar la práctica de la educación ecosocial. Además, gracias a la práctica del diálogo filosófico en comunidades de investigación, pueden ser reducidos los dos riesgos que acabamos de mencionar para la práctica de la educación écosocial.

el papel de la filosofía para niños en un contexto de crisis educativa y ecosocial

La finalidad del programa de Filosofía para niños es el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo (crítico, creativo y cuidante) en comunidades de investigación. La comunidad de investigación es considerada como la metodología del programa, en el sentido de que en ella los participantes, a través del diálogo filosófico compartido, avanzan en una investigación conjunta que tiende a la búsqueda de la verdad y el sentido. De esta manera, la comunidad de investigación filosófica permite el desarrollo de habilidades del pensamiento de manera situada y centrada en las realidades cotidianas de las personas participantes y las cuestiones socialmente vivas (Simmoneaux, Simmoneaux et Legardez, 2014). Entre ellas, las del ámbito de la educación ecosocial forman parte de las cuestiones educativas fundamentales del siglo XXI.

El material pedagógico con el que se trabaja en el marco del programa de FpN consiste en una serie de novelas y manuales, con planes de discusión, ejercicios y actividades para facilitar el diálogo filosófico y el desarrollo de habilidades del pensamiento, a partir de preguntas y temas surgidos a partir de la lectura de las novelas en el aula. Además, el programa de FpN es un programa de larga trayectoria y

reconocido por la UNESCO como idóneo para abordar temas relacionados con la ética en el aula, favoreciendo la conexión entre la reflexión crítica, creativa y cuidante con la acción ciudadana (o ecociudadana si adoptamos el lenguaje propio de la educación ecosocial). En este sentido, la comunidad de investigación, al favorecer la conexión entre reflexión y acción, responde a la finalidad de formación de una ecociudadanía activa que, en palabras de Sauvé (2014) es una ecociudadanía informada, crítica, vigilante, competente, creativa y preparada para afrontar los desafíos ecosociales de la actualidad actuando en consecuencia.

En el ámbito educativo, con frecuencia insistimos en el desarrollo del pensamiento crítico. El desarrollo de habilidades relacionadas con este tipo de pensamiento, tales como la contextualización, la autocorrección o la emisión de juicios a partir de criterios, es, sin duda, importante a la hora de emitir juicios de valor (Gagnon et Yergeau, 2016). Sin embargo, el pensamiento creativo, que va de la mano del pensamiento crítico de manera indisociable (Lipman, 1988), es a menudo discriminado en el discurso educativo y relegado a un segundo plano, en el mejor de los casos. Una educación ecosocial, que responda a un cosmopolitismo metodológico en un contexto de metamorfosis del mundo, debe situar el pensamiento creativo como su centro de interés, sin olvidar la importancia del pensamiento crítico. Por último, el pensamiento crítico y creativo se complementan con el pensamiento cuidante, entendido éste en un doble sentido. Por un lado, el pensamiento cuidante invita a considerar al Otro como un igual al que respetar en la comunidad de investigación. Por extensión, en un contexto de educación écosocial, ese Otro debe entenderse como el Otro ser humano y el Otro ser viviente (no humano), así como incluir el Otro entendido como el conjunto del mundo no vivo. En palabras de Latour y Schultz (2022), el cuidado del Otro se refiere al cuidado del conjunto de terrícolas, que incluye las tres categorías mencionadas. Por otro lado, el pensamiento cuidante hace referencia a la importancia de cuidar el propio pensamiento al participar en la comunidad de investigación filosófica. En este sentido, la metacognición y la autocorrección ocupan un lugar primordial en la práctica del diálogo filosófico. De este modo, la pedagogía crítica

situada en el centro del programa de Filosofía para niños es también una pedagogía creativa y cuidante con tres finalidades, que podemos relacionar con la educación ecosocial.

En primer lugar, la Filosofía para niños facilita la reorganización de conceptos. Por ejemplo, el concepto de interés nacional. El interés nacional, que no puede englobar solamente los intereses de los habitantes de las naciones en el mundo metamorfoseado por la crisis ecosocial. Para afrontar las problemáticas globales, tales como el cambio climático, no existen ni soluciones personales ni remedios nacionales. Una ciudadanía cosmopolita regida por el pensamiento crítico, creativo y cuidante, tendrá como referente los intereses de la humanidad en su conjunto y de todo el mundo vivo y no vivo. Es una ciudadanía que reorganiza el concepto de progreso -científico y tecnológico-, y lo transforma en progreso humano y ecosocial.

En segundo lugar, la pedagogía crítica, creativa y cuidante propuesta en el marco de la Filosofía para niños para una educación ecosocial, promueve la reflexión con vistas a reorganizar las instancias relacionadas con el medio ambiente, la manera en que en ellas se toman las decisiones y las acciones promovidas y emprendidas en consecuencia. Esta toma de decisiones se está desplazando hacia las ciudades -donde las problemáticas ecosociales están afectando directamente a la vida de los ciudadanos y ciudadanas-, en un contexto de erosión del poder de los estados-nación (Beck, 2015). Muchas ciudades se están reorganizando hoy en día tomando decisiones que responden a los efectos locales que en ellas tiene la crisis ecosocial en su globalidad. Estas transformaciones reorganizan asimismo el mapa de alianzas frente a la crisis ecosocial -por ejemplo el movimiento de ciudades en transición-, y tiene consecuencias directas sobre las formas de producción y consumo -personales y comunitarios, a través de cooperativas, por ejemplo-, en temas de alimentación, movilidad y servicios, entre otros. Es, en definitiva, una reorganización que afecta a todas las dimensiones de la vida humana.

En tercer lugar, la Filosofía para niños, en su vertiente específica como programa de educación moral (Agundez-Rodríguez, 2018) promueve la reorganización del

sistema de valores en comunidades de investigación. La responsabilidad, la solidaridad y la justicia, en el contexto de un mundo metamorfoseado por el cambio climático, deben ser obligatoriamente transfronterizas: responsabilidad, solidaridad y justicia ecosociales -ecomundiales, ecoterrestres y ecouniversales-. La felicidad no se basa en el consumismo individualista, sino en la dignidad de la humanidad donde todos los individuos quedamos incluidos, así como en el respeto de la Tierra y de la vida del resto de seres que la habitan. La austeridad obligada en un mundo finito, es austeridad en las formas, mas no en los fines de desarrollo humano integrado en los sistemas de vida en un mundo que es finito.

El tipo de pensamiento complejo ecosocial -crítico y creativo- promovido en el marco de la Filosofía para niños es, por tanto, un pensamiento político con vistas al desarrollo de una ecociudadanía en el sentido de Sauvé (2014): 1) Una ecociudadanía consciente de los lazos existentes entre la sociedad y la naturaleza y de las interrelaciones e interdependencias entre ambas; 2) Una ecociudadanía no solo crítica e informada, sino también capaz de compartir su pensamiento complejo sobre las problemáticas ecosociales participando en debates públicos; 3) Una ecociudadanía creativa que propone soluciones y alternativas de cara a la innovación y a la transformación, necesarias para afrontar la crisis ecosocial como realidad del presente, que destruye y amenaza cada vez a mayor escala la vida en el planeta. Es, además, una ecociudadanía cuidante que entiende los espacios de vida humana integrados en la casa común compartida con todas las formas y sistemas de vida existentes, que inscribe nuestra humanidad en la trama global de la vida y que reconoce la naturaleza como sujeto (Latour y Schultz, 2022; Sauvé, 2014).

conclusión.

La crisis ecosocial actual es una crisis antrópica, causada por las acciones humanas bajo una lógica neoliberal de crecimiento ilimitado; y sistémica, porque es una crisis del sistema político y económico dominante que afecta al conjunto del mundo vivo y no vivo. Al hilo de este artículo, hemos presentado esta crisis ecosocial

como una crisis suicida para con la especie humana y ecocida de una parte de la humanidad (privilegiada por el sistema) sobre otra (marginada del mismo). Además, la crisis ecosocial actual es una crisis del saber y estar en el mundo, una crisis de *un* mundo, el mundo y la civilización neoliberales, que permite el nacimiento de otros mundos, como el del Buen Vivir. Esta crisis de *un* mundo es también una crisis de la educación en él inmersa. La educación ecosocial puede ser una herramienta que facilite la transformación écosocial, abriendo el paso para que se produzcan los cambios necesarios para abordar con éxito la crisis actual generalizada. El programa de Filosofía para niños, con su enfoque en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidante y la formación de una ciudadanía (ecociudadanía) reflexiva y que actúa, es un programa que puede facilitar la práctica de la educación que se necesita para combatir la crisis ecosocial. Al mismo tiempo, la práctica del diálogo filosófico en comunidades de investigación puede limitar los riesgos de adoctrinamiento y de culpabilización de los individuos, mencionados en la quinta sección de este artículo.

Además, tal y como hemos presentado en un trabajo anterior, la Filosofía para niños es un programa adecuado para la educación moral. En este sentido, los principios del programa, combinados con los de la ética ecosocialista Löwy, 2011), contienen un importante potencial para la educación ecosocial en su vertiente ética. Varias características definen esta ética ecosocialista. En primer lugar, se trata de una ética social y no individualista, una ética que necesita la participación de grupos de ciudadanas y ciudadanos, de organizaciones ecológicas y de grupos sociales y políticos. Se trata, por tanto, de una ética de la acción colectiva que supera la lógica de las acciones ecológicas individuales, que son necesarias, pero no suficientes. En segundo lugar, se trata de una ética igualitaria, que promueve el cambio del paradigma productivo por un paradigma del bien común y de la distribución de la riqueza. En tercer lugar, se trata de una ética democrática en la cual las decisiones relativas a la producción y al consumo son tomadas por la sociedad gracias al ejercicio del diálogo plural, en un espacio de representación y confrontación de diferentes opiniones. En cuarto lugar, se trata de una ética radical que tiene por finalidad la erradicación de la

degradación ecosocial inherente al modelo de crecimiento económico capitalista. Es una ética radical que propone un cambio de paradigma y un cambio de civilización. Es una ética que orienta una nueva manera de entender y gobernar el mundo. Finalmente, es una ética responsable con la generación actual y las futuras generaciones. Dado que la crisis ecosocial es una realidad global en la actualidad, la primera solidaridad es con la generación de seres humanos que sufren sus consecuencias hoy en día.

referencias

- Acosta, A. (2010). *El buen vivir en el camino del post-desarrollo: Una lectura desde la constitución de Montecristi*. Fundación Friedrich Ebert.
- Anderson, K. y Bows, A. (2011). Beyond 'dangerous' climate change: emission scenarios for a new world. *Philosophical Transactions*, 369, 20-44. <http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/roypta/369/1934/20.full.pdf>
- Agundez-Rodriguez, A. (2015). *Élaboration d'un matériel didactique en éducation à la consommation au primaire selon l'approche de philosophie pour enfants*. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Agundez-Rodriguez, A. (2017). *Éducation relative à la consommation : une dimension de l'écocitoyenneté*. En L. Sauvé, I., Orellana, B. Bader y C. Villemagne (dir.), *Vivre ensemble ici: repères contemporains pour l'éducation*. Presses Universitaires du Québec, (p. 198-216).
- Agundez-Rodriguez, A. (2018). Programa de filosofía para niños como propuesta de educación moral: análisis comparado con otros enfoques de la educación moral. *childhood & philosophy*, 14 (31), 671-695. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/34305/26382>
- Beck, U. (2015). *La metamorfosis del mundo*. Paidós.
- Bonil, J., Calafel, G., Fonolleda, M., Querol, M. y Pujol, R.M. (2013). À la recherche de pistes pour réaliser l'éducation à la consommation dans un monde en changement. En Agundez, A. y Jutras, F. (dir.), *Enseigner et éduquer à la consommation* (p. 185-201). Presses de l'Université Laval.
- Chomsky, N. (2013). Todo funciona bastante bien para los ricos y poderosos. *Sin permiso*. <http://www.sinpermiso.info/textos/todo-funciona-bastante-bien-para-los-ricos-y-poderosos-entrevista>
- Clover, D., de O Jayme, B., Hall, B. y Follen, S. (2013). *The nature of transformation. Environmental Adult Education*. Sense Publishers.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2022). *Sixième rapport d'évaluation*. Programme des Nations Unies pour l'Environnement.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía*. Nóbél.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.

- Gudynas, E. (2011). Today's Tomorrow. *Development*, 54(4), 441-447. https://www.researchgate.net/publication/241764771_Buen_Vivir_Today's_Tomorrow
- Gudynas, E., Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 53, 71 - 83. <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>
- Gutiérrez Bastida, J.M. (2011). *Sus Tenere. Sostenibilidad vs. Mercado y tecnología*. Bubok.
- Gutiérrez Bastida, J.M. (2012). *De rerum natura. Hitos para otra historia de la educación ambiental*. Bubok.
- Hansen J., Kharecha P., Sato M., Masson-Delmotte V., Ackerman F., Beerling D.J, y al. (2013) Assessing "Dangerous Climate Change": Required Reduction of Carbon Emissions to Protect Young People, Future Generations and Nature. *PLoS ONE* 8(12). <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0081648>
- Kempf, H. (2007). *Comment les riches détruisent la planète*. Éditions du Seuil.
- Kempf, H. (2009). *Pour sauver la planète, sortez du capitalisme*. Éditions du Seuil.
- Lago, J.C. (2013). Éducation à la consommation: de la démocratie à la consummocratie. En Agundez, A. y Jutras, F. (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation* (p. 11-28). Presses de l'Université Laval.
- Lange, E. (2010). Environmental adult education : a many-voiced landscape. Chapitre. 28. En Kasworm, C., Rose, A. y Ross-Gordon, J. (2010). *Handbook of Adult and Continuing Education* (p. 305-314). SAGE.
- Latouche, S. (2007). *Petit traité de la décroissance sereine*. Mille et une nuits.
- Latouche, S. (2010). *Le temps de la décroissance*. Thierry Magnier, al. « Troisième culture ».
- Latour, B. y Schultze, N. (2022). Mémo sur la nouvelle classe écologique. La Découverte.
- Left (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. S.XXI.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. et Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Löwy, M. (2011). *Ecosocialisme. L'alternative radicale à la catastrophe écologique capitaliste*. Mille et une nuits.
- Marleau, M-E. (2010). Les processus de prise de conscience et d'action environnementales: le cas d'un groupe d'enseignants en formation en éducation relative à l'environnement. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Martínez-Alier, J. (2011). *La ecología de los pobres*. Icaria.
- Meira Cartea, P. A. (2009). Outra leitura da historia da educacion ambiental e algum apontamento sobre a crise do presente. *Ambientalmente sustentável*, 8, 15-44.
- Morin, E. y Viveret P. (2011). *Cómo vivir en tiempos de crisis*. Icaria.
- Pruneau, D., Gravel, H. y Outtara, I. (2002). Les relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (3), p. 565-585.
- Riechmann, J. (2012). *El socialismo puede llegar solo en bicicleta*. Catarata.
- Riechmann, J. (2015). *Autoconstrucción. La transformación cultural que necesitamos*. La Catarata.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 18, 12-23.
- Sauvé, L. y Orellana, I., (2014). Entre développement durable et vivre bien : repères pour un projet politico-pédagogique. *Enjeux éthiques des politiques publiques en matière d'environnement*, 16(1). <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/1406>

- Scandrett, E., Crowther, J., Hemmi, A., Mukherjee, S., Shah, D. y Sen, T. (2010). Theorising Education and Learning in Social Movements : Environmental Justice Campaigns in Scotland and India. *Studies in the Education of Adults*, 42(2), p.124-140.
- Scheffers, B.R., De Meester, L., Bridge, T.C.L., Hoffmann, A.A., Pandolfi, J.M., Corlett, R.T., Butchart, S.H.M, Pearce-Kelly, P., Kovacs, K.M., Dudgeon, D., Pacifici, M., Rondinini, C., Foden, W.B, Martin, T.G, Mora, C, Bickford, D. y Watson, J.E.M. (2016). The broad footprint of climate change from genes to biomes to people. *Science*, 354(6313).
- Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo : biotecnología, consumo y reproducción*. Icaria.
- Simonneaux, J., Simonneaux, L., Legardez A. (2014). Les Questions Socialement Vives, une perspective de recherche didactique engagée. *Revue francophone du Développement durable*, 4.
- Skolimowski, H. (2017). *Filosofía viva. La ecofilosofía como árbol de la vida*. Atalanta.
- Stefanoni, P. (2012). Encrucijadas del proceso de cambio boliviano ¿Y quién no querría “Vivir Bien”? *Rebelión*. <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=151300>
- Taibò, C. (2009). *En defensa del decrecimiento*. Madrid: La Catarata.
- Taibò, C. (2010). *Su crisis y la nuestra. Un panfleto sobre decrecimiento, tragedias y farsas*. La Catarata.
- Tanuro, D. (2009). De la crise écosociale à l’alternative écosocialiste. En Beaudet y P. *Nouveaux cahiers du socialisme* 2, p. 111-122. Écosociété. <http://www.cahiersdusocialisme.org/wp-content/uploads/NCS-2.pdf>
- Turner, G. (2014). Is Global Collapse Imminent? *MSSI Research Paper*, 4, Melbourne Sustainable Society Institute, The University of Melbourne. http://sustainable.unimelb.edu.au/sites/default/files/docs/MSSI-ResearchPaper-4_Turner_2014.pdf
- Vanhulst, J. y Beling, A.-E. (2013). Buen vivir et développement durable: rupture ou continuité? *Écologie & politique*, 46(1), 41-54.
- Vautour, C., Pruneau, D., Auzou, E. y Prévost, N. (2009). The Canadian Journal for the Study of Adult Education, 22 (1), p. 53-70.
- Walter, P. (2009). Philosophies Of Adult Environmental Education. *Adult Education Quarterly*, 60(1), p. 3-25.

recibido en: 06.08.2022

aprobado en: 10.12.2022